

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2015)



Συγκριτική μελέτη παραγωγής γραπτών αφηγήσεων μέσω τεχνικών υψηλής καθοδήγησης σε μαθητές Δ΄ - ΣΤ΄ δημοτικού

Styliani Xanthi

doi: [10.12681/dial.1983](https://doi.org/10.12681/dial.1983)

Copyright © 2016, Styliani Xanthi



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Xanthi, S. (2016). Συγκριτική μελέτη παραγωγής γραπτών αφηγήσεων μέσω τεχνικών υψηλής καθοδήγησης σε μαθητές Δ΄ - ΣΤ΄ δημοτικού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1, 104-124. <https://doi.org/10.12681/dial.1983>

Συγκριτική μελέτη παραγωγής γραπτών αφηγήσεων μέσω τεχνικών υψηλής καθοδήγησης σε μαθητές Δ' - ΣΤ' δημοτικού

Στυλιανή Ξάνθη

Δρ Γνωσιακής Επιστήμης Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές¹ με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου που αφορούν το σχεδιασμό, την καταγραφή και την αναθεώρηση ενός κειμένου. Ακόμη από πολλούς μελετητές υποστηρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός² μέσα από τεχνικές καθοδήγησης της γραπτής έκφρασης, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τους μαθητές. Σκοπός της εργασίας ήταν η αξιολόγηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων παραγωγής γραπτών αφηγήσεων, στις οποίες έχει φανεί από έρευνες ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες και χαμηλές επιδόσεις, και η διερεύνηση της βοήθειας που μπορεί να προσφέρουν δύο τεχνικές υψηλής καθοδήγησης. Για τον σκοπό αυτό 89 μαθητές Δημοτικού τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης, 22 με υψηλή σχολική επίδοση και 67 με μαθησιακές δυσκολίες, έγραψαν ένα κείμενο με την τεχνική των εικόνων και ένα με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων. Η αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών σε επίπεδο λέξης, πρότασης, παραγράφου, συνολικής δομής του κειμένου και περιεχομένου έδειξε ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση παρουσίασαν πολύ καλύτερο επίπεδο αφηγηματικής ικανότητας. Και οι δύο ομάδες των μαθητών βοηθήθηκαν περισσότερο από την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων. Με βάση αυτά τα ευρήματα η εργασία πραγματεύεται τρόπους βοήθειας και πλαίσια στήριξης μέσω των οποίων οι μαθητές βοηθούνται στην παραγωγή γραπτών αφηγήσεων.

Λέξεις-κλειδιά: γραπτές αφηγήσεις, τεχνικές υψηλής καθοδήγησης, υψηλή σχολική επίδοση, μαθησιακές δυσκολίες.

Abstract

Studies have shown that the pupils with learning disabilities experiencing particular difficulties in the writing skills related to the planning, the recording and the revising of the text. Their texts are short usually, with incomplete content and with problems in the spelling and the punctuation. There is a clear lack in their organization, the vocabulary is limited and their sentences have poor structure. They also present inability to give in writing their ideas about a topic and they use non-functional elements in their text. They write with a simplistic way just quoting one information after another. So the information seems unconnected and the text is inconsistent. In addition they have limited metacognitive skills. Regarding the role of the teacher multiple

studies indicate his mediator, facilitator and supportive role, as the pupil-writer writes his own texts. Specifically many scholars argue that the teacher can help the pupils through the technical guidance of written expression. For the support frameworks of thoughts and the expression of ideas of pupils there are numerous techniques, high or loose guidance, from which can be chosen depending on the genre and the level of pupils. In the Greek Elementary textbooks of Language are used heavily two technical of high guidance, the technique of images and the technique of unfinished and muddled phrases for narrative texts. The aim of this study was to assess specific production skills of written narratives, which has been shown by research that the pupils with learning disabilities show weak and poor performance. In addition another aim was to investigate the assistance that offer two technical of high guidance, the technique of images and the technique of unfinished and muddled phrases, to pupils 9 to 12 years old. We thought that such investigation will give us the opportunity for useful conclusions for effective teaching to pupils who have particular difficulties in the production of narrative texts. For this purpose 89 pupils of the last three grades of primary school, 22 with high school performance and 67 with learning disabilities, wrote two narrative texts, one with the technique of images and one with the technique of unfinished and muddled phrases. It was assumed that the pupils with learning disabilities will be expressed with poor vocabulary and they will show lower level of narrative capacity not using the appropriate language and grammatical structures. Their texts will be short with incomplete content and with problems in the spelling and the punctuation. Both techniques will also help pupils to produce quality texts with their help. The pupils' writing skills was evaluated by comparing their written texts with two techniques, in the word level, in sentence level, in paragraph level, in overall structure of the text and in the content. The results show that the technique of unfinished and muddled phrases helped more both groups of pupils to write more extensive texts and to express with better linguistic style. As expected the pupils with high school performance showed much better level of narrative capacity using appropriate language and grammatical structures. They were expressed with richer vocabulary and they acknowledged better structural elements of narrative discourse. Their texts included more references about the environment, the goals and the emotions of the protagonists. Based on these findings, the present study discusses how the teacher can guide better the thoughts of pupils to write narrative texts and help them to express their ideas effectively. Additional it discusses the role of a supporting framework that functions as mental collaborator of pupil and which involves him actively in the structuring of knowledge strengthens his critical thought and develops cognitive and metacognitive skills.

Keywords: written narratives, high technical guidance, high school performance, learning disabilities.

Εισαγωγή

Η συγγραφή ενός κειμένου αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία σύνθεσης, που αποτελείται από αλληλοδιαδοχικές φάσεις σχεδιασμού και αναθεώρησης κειμενικών σχεδίων. Για την πραγμάτωσή της οι μαθητές, εμπλεκόμενοι σε πολλές παράλληλα δραστηριότητες, ανακαλούν γνώσεις και πληροφορίες, διαμορφώνουν

ιδέες, τις επενδύουν λεξιλογικά και υφολογικά, παρακολουθούν τη νοηματική συνοχή του κειμένου, τη δομή του σε κάθε επίπεδο, τη σύνταξη και τη μορφολογία του (Torrance & Galbraith, 2006). Είναι μια δύσκολη και δυναμική γνωστική διαδικασία, η οποία απαιτεί το συνδυασμό οπτικοκινητικών, γλωσσικών, μεταγλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Η αλληλεπίδραση αυτών των δεξιοτήτων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του τελικού προϊόντος και τη στάση του μαθητή-συγγραφέα απέναντι στη γραφή και εξαρτάται από τις μεταγνωστικές δεξιότητες που διαθέτει. Οι Alamargot και Fayol (2009) υποστηρίζουν ότι για να είναι επιτυχής η συγγραφή ενός κειμένου θα πρέπει οι μαθητές-συγγραφείς να διαθέτουν πολύ καλές μεταγνωστικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να αναλύουν τη διαδικασία της γραφής τους αλλά και να την τροποποιούν. Θεωρούν ότι μόνο οι έμπειροι μαθητές-συγγραφείς σε προχωρημένα στάδια είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες σε συγκεκριμένες φάσεις όπως του σχεδιασμού, της διατύπωσης και της αναθεώρησης. Σύμφωνα με τους Scardamalia και Bereiter (1987), οι έμπειροι μαθητές-συγγραφείς αντιμετωπίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως μια σκόπιμη και εμπρόθετη διαδικασία με προκαθορισμένους στόχους και σχέδια δράσης για την επίτευξη των στόχων. Ενεργοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (διαδικαστική γνώση), ενώ την ίδια στιγμή είναι ενήμεροι (δηλωτική γνώση) για το πότε, πού και γιατί θα εφαρμόσουν κάθε τεχνική (πλαισιοθετημένη γνώση). Οι άπειροι μαθητές-συγγραφείς γράφουν με έναν υπεραπλουστευμένο τρόπο απλά παραθέτοντας τη μια πληροφορία μετά την άλλη. Δεν διαθέτουν στρατηγικές και τεχνικές (διαδικαστική γνώση) αλλά ακόμα και αν διαθέτουν είτε δεν είναι ενήμεροι γι' αυτές (δηλωτική γνώση) είτε δεν γνωρίζουν πότε και γιατί να τις εφαρμόσουν (πλαισιοθετημένη γνώση).

Στον χώρο της ειδικής αγωγής, η εξιχνίαση των προβλημάτων που συναντούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου έχει τεθεί στο επίκεντρο πολλών μελετών (Σπαντιδάκης, 2004). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από αυτές, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν αδυναμία στη γραφή, παρά την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τα κείμενά τους συνήθως είναι μικρά σε μέγεθος, με ατελές περιεχόμενο, με προβλήματα στην ορθογραφία και στη στίξη, ενώ είναι φανερό η έλλειψη στην οργάνωσή τους (Troia, 2006). Το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο, η προτασιακή συντακτική δομή φτωχή και ο έλεγχος του γραπτού τους σε ό,τι αφορά τα ορθογραφικά λάθη σχεδόν ανύπαρκτος. Παρουσιάζουν επίσης αδυναμία στο να αποδώσουν γραπτώς τις ιδέες τους για ένα θέμα και χρησιμοποιούν μη λειτουργικά στοιχεία γραφής στο κείμενό τους (Quinlan, 2004). Ακόμη έχουν περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες. Αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επιλογή και την εφαρμογή των στρατηγικών που αφορούν την παραγωγή κειμένου και υποτιμούν τη σημασία τους. Δεν γνωρίζουν ποια στρατηγική να εφαρμόσουν, πότε και πώς να τη χρησιμοποιήσουν, και βεβαίως πώς να την αξιολογήσουν (Σπαντιδάκης, 2004). Όπως υποστηρίζουν οι Scardamalia και Bereiter (1987), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γράφουν διαφορετικά, γιατί χρησιμοποιούν διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες απ' ό,τι οι πιο έμπειροι και ικανοί συνομήλικοι συμμαθητές τους. Στην πορεία ανάπτυξης της ικανότητας παραγωγής κειμένων τα παιδιά περνούν από διάφορα επίπεδα διατύπωσης, μετασχηματισμού και σύνταξης της γνώσης και συναντούν διαφορετικές δυσκολίες κάθε φορά (Berninger et al., 1991). Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού λόγω αδυναμιών οπτικο-κινητικού συντονισμού παρουσιάζουν

ανικανότητες γραφής, ενώ στις μεσαίες τάξεις συναντούν δυσκολίες στην εύρεση κατάλληλων λέξεων, στη δημιουργία προτάσεων και στη σύνθεσή τους σε παραγράφους με την υπακοή σε κανόνες γραμματικούς και συντακτικούς. Έρευνα των Houck και Billingsley (1989) ανέδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γράφουν συνολικά λιγότερες λέξεις συνθέτοντάς τες σε μεγαλύτερες προτάσεις. Επίσης, παράγουν μικρές λέξεις και υποσύνολα προτάσεων ή φράσεων. Στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με γνωστικές διαδικασίες παρέμβασης στο νοηματικό επίπεδο του κειμένου τους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να ξεφύγουν εύκολα από το κομμάτι σύνταξης του γραπτού κειμένου και να περάσουν στο συγγραφικό (Newcomer & Barenbaum, 1991). Γράφουν με έναν υπεραπλουστευμένο τρόπο απλά παραθέτοντας τη μια πληροφορία μετά την άλλη. Χρησιμοποιούν την τεχνική «μετά τι;» για να παράγουν ιδέες και να γεμίσουν το χαρτί τους, χωρίς να θέτουν στόχους που αφορούν τη διαμόρφωση της κατάλληλης δομής και της λεξικογραμματικής μορφής του κειμένου, την πληροφορικότητα, τη συνεκτικότητα, τη συνοχή, αλλά και το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται. Οι πληροφορίες που παραθέτουν συχνά φαίνονται ασύνδετες και το κείμενο δεν έχει συνοχή. Αφιερώνουν ελάχιστο ή καθόλου χρόνο στον σχεδιασμό που αφορά στη στοχοθεσία, στην επιλογή ακροατηρίου και στη γέννηση ιδεών, ενώ την ίδια στιγμή αδυνατούν να ελέγξουν το γραπτό τους και να προβούν σε ουσιαστικές διορθώσεις που αφορούν στο νόημα του περιεχομένου του κειμένου τους. Κατά συνέπεια αδυνατούν να ελέγξουν, να παρακολουθήσουν και να εκτιμήσουν την απόδοσή τους, ώστε να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και να γίνουν πιο αποδοτικοί συγγραφείς (Troia, 2006).

Πρόσφατες ερευνητικές εξελίξεις προσεγγίζουν την παραγωγή του γραπτού λόγου τόσο ως κοινωνιο-γνωσιακή, πολυσύνθετη, πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία απαιτεί την ενορχήστρωση γνωσιακών, μεταγνωσιακών, γλωσσικών, μεταγλωσσικών, οπτικοκινητικών, κοινωνικών και πολιτισμικών γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και ως κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένη δραστηριότητα, η οποία μπορεί να ερμηνευθεί αποτελεσματικά εντός των αντίστοιχων πλαισίων (Σπαντιδάκης, 2010). Επισημαίνεται ιδιαίτερα ο διαμεσολαβητικός, διευκολυντικός, παροτρυντικός, υποστηρικτικός και εμπυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς ο μαθητής-συγγραφέας γράφει τα δικά του κείμενα. Μέσα σε ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει διαδικαστικές διευκολύνσεις, νύξεις και οδηγίες που θα τους βοηθήσουν να ενσωματώσουν τις αναπτυσσόμενες αυτορρυθμιστικές δεξιότητες στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές τους δομές, με στόχο τη συγγραφική αυτονομία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Σπαντιδάκης, 2010). Υπάρχουν πολλές τεχνικές, υψηλής ή χαλαρής καθοδήγησης, από τις οποίες μπορεί να επιλέξει ανάλογα με το κειμενικό είδος και το επίπεδο των μαθητών του (Ματσαγγούρας, 2004). Παραδοσιακά χρησιμοποιούνταν κατεξοχήν η ιδεοθύελλα, γνωστή και ως καταιγισμός ιδεών, μια τεχνική χαμηλής καθοδήγησης. Εκτός όμως από αυτή την τεχνική, υπάρχει πλέον πληθώρα άλλων τεχνικών, υψηλής ή χαλαρής καθοδήγησης, από τις οποίες μπορεί να επιλέξει κάποιος εκπαιδευτικός ανάλογα με το εκάστοτε κειμενικό είδος και το επίπεδο των μαθητών του (Ματσαγγούρας, 2004). Οι τεχνικές υψηλής καθοδήγησης περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, τις τεχνικές εικόνων, ερωτήσεων, ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων, αρχικής παραγράφου ή τελικής φράσης κ.ά. Στις τεχνικές χαλαρής καθοδήγησης, από την άλλη, περιλαμβάνονται οι τεχνικές χορήγησης βασικών λέξεων, μελέτης πηγών, ομαδικής

δημιουργικής σύνθεσης κ.ά. Στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στο Δημοτικό για την παραγωγή αφηγηματικού κειμένου χρησιμοποιούνται σε αρκετές δραστηριότητες δύο τεχνικές υψηλής καθοδήγησης, η τεχνική εικόνων και η τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων από την τρίτη Δημοτικού. Συγκεκριμένα από την τρίτη ως την έκτη τάξη προβλέπεται οι μαθητές να γράψουν οχτώ αφηγηματικά κείμενα με την τεχνική εικόνων και τέσσερα με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων.

Στην εργασία που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο προσφέρθηκαν ως πλαίσια στήριξης των σκέψεων των μαθητών και έκφρασης των ιδεών τους δύο τεχνικές υψηλής καθοδήγησης, η τεχνική εικόνων και η τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων, με σκοπό την παραγωγή δικών τους αφηγηματικών κειμένων. Όπως επισημαίνεται από τον Ματσαγγούρα (2004), η χρήση μιας ακολουθίας εικόνων ενεργοποιεί άμεσα και αποτελεσματικά τον αφηγηματικό τρόπο σκέψης δίνοντας στον μαθητή την ευκαιρία να αποδώσει στην εικονιζόμενη δράση αιτιοκρατικές σχέσεις και στα δρώντα πρόσωπα κίνητρα, προθέσεις, διαθέσεις και στάσεις. Οι μαθητές με τη βοήθειά τους ακολουθούν μια χρονική σειρά εξέλιξης των γεγονότων, ενώ παράλληλα ενεργοποιείται η φαντασία τους και καλλιεργείται η δημιουργική τους σκέψη (Γρόσδος, 2008). Ο εκπαιδευτικός, δίνοντας στους μαθητές μια σειρά από εικόνες και με την κατάλληλη καθοδήγηση, τους βοηθά να δώσουν πληρέστερη και συστηματικότερη περιγραφή των προσώπων και της δράσης τους. Να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων, να την αξιολογήσουν και να τοποθετηθούν οι ίδιοι συναισθηματικά. Από την άλλη όταν ο μαθητής βάζει σε λογική σειρά και συμπληρώνει με πρόσθετες πληροφορίες, υποθέσεις και αξιολογήσεις φράσεις που του δίνονται, έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου μιας και οι φράσεις που του δίνονται αντιστοιχούν σ' αυτά. Με τη βοήθεια της συγκεκριμένης τεχνικής δραστηριοποιείται σε μεγάλο βαθμό η δημιουργικότητά του. Τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση συγκρίθηκαν με τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε επίπεδο λέξης, πρότασης, παραγράφο, συνολικής δομής του κειμένου και περιεχομένου και αξιολογήθηκε έτσι το επίπεδο της αφηγηματικής τους ικανότητας. Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διερευνηθούν αφενός τα προβλήματα και οι δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτών αφηγήσεων και αφετέρου να διαπιστωθεί κατά πόσο οι συγκεκριμένες δύο τεχνικές βοηθούν τους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού να αναγνωρίσουν και να συμπεριλάβουν στα δικά τους αφηγήματα τα δομικά στοιχεία της αφήγησης και να γράψουν πλούσια σε περιεχόμενο κείμενα. Μια τέτοια διερεύνηση θεωρήσαμε ότι θα επέτρεπε και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση αναφορικά με την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων στους μαθητές γενικότερα και ειδικότερα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Η παραγωγή γραπτών αφηγήσεων

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών τα είδη λόγου πραγματώνονται σε κείμενα (περιγραφή, αφήγηση, ανακοίνωση, οδηγία, επιχειρηματολογία) και οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν στις επικοινωνιακές διεργασίες αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [ΠΙ], 2003). Ο

αφηγηματικός λόγος θεωρείται ευκολότερος σχετικά με τους υπόλοιπους, επειδή σύμφωνα με τον Bruner στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού κυριαρχεί η αφηγηματική σκέψη (Bruner, 1978). Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τα κειμενικά χαρακτηριστικά της αφήγησης μέσω των παραμυθιών από την πρώτη σχολική ηλικία. Μέσα από τις αφηγήσεις μοιράζονται σκέψεις και δράσεις, σχολιάζουν και κρίνουν καταστάσεις και γεγονότα της καθημερινής ζωής, αξιολογούν τους εαυτούς τους και τους άλλους (Magos & Kontogianni, 2009).

Τα αφηγηματικά κείμενα έχουν συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή (Adam, 1999). Παρουσιάζεται ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων πραγματικών είτε φανταστικών. Είναι ιστορίες και αφηγούνται κάτι για κάποιους χαρακτήρες (ήρωες), τι συμβαίνει σ' αυτούς και πώς συμπεριφέρονται. Οργανώνονται με άξονα το χρόνο, αλλά τα γεγονότα ή οι καταστάσεις που εξιστορούν συνδέονται αιτιολογικά μεταξύ τους. Για να δηλωθεί η χρονική σειρά των γεγονότων χρησιμοποιούνται συνδετικές λέξεις ή φράσεις όπως: *ύστερα, μετά, στη συνέχεια* κ.λπ. Για την αιτιολογική σχέση μεταξύ τους χρησιμοποιούνται συνδετικές λέξεις όπως: *επειδή, καθώς, αφού, ενώ, έτσι* κ.λπ. Διακρίνονται σε τρεις βασικές μορφές: στο *μυθοπλαστικό* όπου κυριαρχεί η φαντασία και ο μύθος, στο *ιστορικό* που συνδέεται με την παρουσίαση γεγονότων του παρελθόντος και στο *ρεαλιστικό* το οποίο παρουσιάζει με σαφή και πειστικό τρόπο γεγονότα του παρόντος. Κατάλληλος χρόνος για να δηλωθεί η εξέλιξη, η αλλαγή που αναπαριστά η αφήγηση είναι ο αόριστος ως συνοπτικός χρόνος, αλλά χρησιμοποιείται και ο παρατατικός. Για να δοθεί ζωντάνια στην αφήγηση χρησιμοποιείται και ο ιστορικός ενεστώτας στη θέση του αορίστου. Επίσης, χρησιμοποιείται και ο μέλλοντας για γεγονότα που έγιναν έπειτα από άλλα που έχουν ήδη παρουσιαστεί σε παρελθοντικούς χρόνους ή ενεστώτα (Ματσαγγούρας, 2000).

Ο αφηγητής μπορεί να αφηγηθεί τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά. Μπορεί όμως να αρχίσει την αφήγηση από τη μέση και με κάποια ευκαιρία να παρουσιάσει τα αρχικά γεγονότα. Ακόμα μπορεί να ενσωματώσει μια δεύτερη ιστορία στο πλαίσιο της βασικής (εγκιβωτισμός) είτε να παραθέσει παράλληλα την εξέλιξη δύο ιστοριών. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιήσει και άλλους εκφραστικούς τρόπους όπως: τον διάλογο, τον εσωτερικό μονόλογο και την περιγραφή. Όταν συμμετέχει στην ιστορία που αφηγείται η αφήγηση γίνεται σε πρώτο πρόσωπο, ενώ, όταν δε συμμετέχει, γίνεται σε τρίτο. Το λεξιλόγιό του περιλαμβάνει: ρήματα δράσης, έκφρασης σκέψεων, δηλώσεων και συναισθημάτων, περιγραφικά ουσιαστικά και επίθετα, καθώς και χρονικούς συνδέσμους και χρονικά επιρρήματα. Εκφραστικά μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικό ύφος, για παράδειγμα λιτό, γλαφυρό ή υψηλό. Να δώσει διαφορετική διάθεση όπως: σοβαρή, ειρωνική, χιουμοριστική, κωμική. Να χρησιμοποιήσει καλογολικά στοιχεία όπως: επίθετα, μεταφορές, παρομοιώσεις, προσωποποιήσεις και διαφορετικά είδη λόγου, για παράδειγμα ασύνδετο ή πολυσύνδετο. Να γράψει για διαφορετικούς αναγνώστες: συνομήλικους, μικρότερους, μεγαλύτερους (Genette, 2007).

Η αφήγηση στηρίζεται στην ακόλουθη δομή. Αρχικά δίνονται πληροφορίες για τους «πρωταγωνιστές / ήρωες», το χώρο, το χρόνο και την κατάσταση από την οποία ξεκινά η αφήγηση. Κατόπιν παρουσιάζεται η εξέλιξη της αφήγησης και η έκβασή της. Στο τέλος δίνεται κάποια λύση (το τέλος της ιστορίας) και εκφράζεται η κρίση του αφηγητή για το νόημα της ιστορίας. Πολλές φορές η κρίση του αφηγητή

μπορεί να συμπίπτει με τη λύση. Στη δομή της αφήγησης που ταυτίζεται με τη γραμματική των ιστοριών ένα αρχικό γεγονός κινητοποιεί τον πρωταγωνιστή να αντιληφθεί το πρόβλημα που απαιτεί επίλυση. Ακολουθούν μία συναισθηματική αντίδραση του πρωταγωνιστή, ένα σχέδιο επίλυσης του προβλήματος, μία δράση σε σχέση με το σχέδιο και μία συνέπεια που δηλώνει αν επιτεύχθηκε ο στόχος. Τελικά δίνεται ένα τέλος που περιλαμβάνει μελλοντικά σχέδια (Mandler, 1984). Σε άλλες αφηγηματικές τυπολογίες που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί (ενδεικτικά Bonheim, 1992· Fitzgerald, 1989) ένα αφηγηματικό κείμενο μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής δομικά στοιχεία:

- Χωροχρονικό πλαίσιο
- Ήρωες
- Περιγραφή αρχικής κατάστασης, εμφάνιση του προβλήματος που ανατρέπει την κατάσταση
- Εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος
- Εσωτερική αντίδραση των ηρώων στα προβλήματα
- Εξωτερική δράση των ηρώων για την επίλυση του προβλήματος
- Αποτελέσματα προσπαθειών
- Κορύφωση της δράσης
- Άλλα απρόσμενα γεγονότα
- Λύση του προβλήματος
- Αποτίμηση γεγονότων και ηρώων
- Το επιμύθιο που συσχετίζει τα γεγονότα της ιστορίας με τα δεδομένα του χρόνου και τον αναγνώστη.

Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας ήταν: α) Να αξιολογηθούν συγκεκριμένες δεξιότητες παραγωγής γραπτών αφηγήσεων, στις οποίες έχει φανεί από έρευνες ότι οι μαθητές¹ με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες και χαμηλές επιδόσεις. β) Να μελετηθεί κατά πόσο δύο τεχνικές υψηλής καθοδήγησης, η τεχνική των εικόνων και η τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων, βοηθούν γενικά τους μαθητές και ειδικότερα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού να αναγνωρίσουν και να συμπεριλάβουν στα δικά τους αφηγήματα τα δομικά στοιχεία της αφήγησης και να γράψουν πλούσια σε περιεχόμενο κείμενα. Μια τέτοια διερεύνηση θεωρήσαμε ότι θα επέτρεπε και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση αναφορικά με την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων στους μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες.

Θεωρήθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα παρουσιάσουν αδυναμίες και χαμηλές επιδόσεις. Συγκεκριμένα: α) Θα εκφραστούν με φτωχό λεξιλόγιο. β) Θα παρουσιάσουν χαμηλότερο επίπεδο αφηγηματικής ικανότητας μη χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες γλωσσικές και γραμματικές δομές. γ) Δε θα αναγνωρίσουν τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού λόγου. ε) Τα κείμενά τους δε θα περιλαμβάνουν αναφορές σχετικά με το περιβάλλον, τους στόχους, τις επιθυμίες και

¹ Το αρσενικό καλύπτει και τις μαθήτριες συμβατικά.

τα συναισθήματα των κεντρικών ηρώων. στ) Οι δύο τεχνικές θα βοηθήσουν εξίσου τους μαθητές να παράγουν ποιοτικά κείμενα με τη βοήθειά τους.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Για να αποκλειστούν πιθανοί περιορισμοί που πηγάζουν από μεγάλες ατομικές διαφορές στις ικανότητες των μαθητών και να ελεγχθεί το πώς δουλεύουν οι δύο τεχνικές «κανονικά», δηλαδή σε μαθητές που δεν έχουν ελλείψεις γνωστικής φύσεως, επιλέχθηκαν ως δείγμα 22 μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση. Πρόκειται για 14 κορίτσια και 8 αγόρια ηλικίας 9-12 ετών, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=5), Ε' (N=9) και ΣΤ' (N=8). Τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες μας τους υπέδειξαν οι δάσκαλοι των αντίστοιχων τάξεων με κριτήριο την υψηλή ανταπόκριση των παιδιών στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σε όλα τα μαθήματα. Για να ελεγχθούν τα ελλείμματα και οι αδυναμίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου, επιλέχθηκαν 67 μαθητές, 27 κορίτσια και 40 αγόρια, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=20), Ε' (N=33) και ΣΤ' (N=14). Τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες μας τους υπέδειξαν οι δάσκαλοι² των τμημάτων ένταξης. Οι μαθητές αυτοί δέχονταν υποστηρικτική διδακτική παρέμβαση σε τμήματα ένταξης και είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από ΚΕΔΔΥ ή άλλη ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Στην ψυχολογική αξιολόγηση παρουσίαζαν απόκλιση μεταξύ λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης στις κλίμακες του WISC-III, με καλύτερες επιδόσεις είτε στη λεκτική είτε στην πρακτική. Αντιμετώπιζαν επίσης προβλήματα στην αισθησιοκινητική ανατροφοδότηση, στην ικανότητα πρόβλεψης της σχέσης που υπάρχει μεταξύ επιμέρους στοιχείων, στην αντιληπτική οργάνωση και στην ταχύτητα επεξεργασίας - γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και ψυχοκινητική ταχύτητα. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση παρουσίαζαν προβλήματα στον γραπτό λόγο ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή. Κανένας από τους μαθητές δεν εμφάνιζε διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα, συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, ούτε δυσκολίες μάθησης οφειλόμενες είτε σε ελλιπή φοίτηση είτε σε πολιτισμικούς παράγοντες. Αυτές οι διαγνώσεις είναι συμβατές με την πλειονότητα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί έως σήμερα για τις μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Αποκλείστηκαν μαθητές μέτριας ή χαμηλής σχολικής επίδοσης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, γιατί στόχος της έρευνας ήταν η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με μαθητές που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή.

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη σε 11 δημόσια δημοτικά σχολεία γειτονικών περιοχών της πόλης των Αθηνών Ζωγράφου, Αθήνας (Γουδί, Παγκράτι) και Καισαριανής κατά τα σχολικά έτη 2007 ως 2011. Το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών που μελετήθηκαν ήταν παρόμοιο. Η διαδικασία χορήγησης των δύο δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε σε ήσυχο χώρο εντός του σχολικού ωραρίου σε δύο συνεδρίες

² Το αρσενικό καλύπτει και τις εκπαιδευτικούς συμβατικά.

ανά μαθητή διάρκειας 15 λεπτών εκάστη (χωρίς, ωστόσο, περιορισμούς χρόνου για να μην επηρεαστεί από αυτούς η επίδοση).

Εργαλεία

Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν περιλαμβάνουν έργα τα οποία συνιστούν δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού με στόχο την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτών αφηγήσεων. Αν και εμπεριέχονται η μία στο σχολικό εγχειρίδιο της πέμπτης τάξης και η άλλη στο εγχειρίδιο της έκτης, ωστόσο αντιστοιχούν με αντίστοιχες δραστηριότητες της τετάρτης τάξης και μπορούν να εκτελεστούν ικανοποιητικά από τους μαθητές όλων των ηλικιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Από τη Γλώσσα της Ε΄ τάξης αντλήθηκε η δοκιμασία καθοδήγησης με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων (Δοκιμασία 1), η οποία περιελάμβανε 10 τέτοιες προτάσεις συνολικά (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Ε΄ τάξη, ενότητα 4, σ. 30, Α΄ τεύχος, 2007). Συγκεκριμένα δίνονταν οι εξής προτάσεις: *Ξαφνικά ένιωσα ένα δυνατό χτύπημα ... Ευτυχώς ... Μετά είδα κάτι που έμοιαζε με ... Δεν πίστευα στα μάτια μου ... Είχα ανακαλύψει ... Έπειτα από ώρα, βρέθηκα ... Και τότε είδα ... Συνεχίσαμε να προχωράμε προς τα κάτω ... Ύστερα, το μόνο που πρόλαβα να δω ... Τέλος, καθώς ανεβαίναμε ...* Οι μαθητές καλούνταν να συνεχίσουν την κάθε φράση ελεύθερα και να τις οργανώσουν κατάλληλα ώστε να προκύψει ένα αφήγημα. Το τελευταίο αναμενόταν να αναφέρεται σε ένα ταξίδι εξερεύνησης του βυθού, το οποίο «κρύβει» πολλές εκπλήξεις όπως: η συνάντηση με έναν τεράστιο λευκό καρχαρία, ένα γιγάντιο καλαμάρι, ένα ναυάγιο πειρατικού πλοίου ...

Από τη Γλώσσα της ΣΤ΄ τάξης αντλήθηκε η δοκιμασία καθοδήγησης με την τεχνική εικόνων (Δοκιμασία 2), η οποία βασίστηκε σε μια εικονογραφημένη ιστορία χωρίς λόγια (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών ΣΤ΄ τάξη, ενότητα 1, σ. 14, Α΄ τεύχος, 2007). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές έπρεπε να συνεχίσουν, με βάση έξι εικόνες, την αρχή της: *Είναι ένα χειμωνιάτικο απόγευμα. Τα δυο αδέρφια περνούν από το πάρκο της γειτονιάς, καθώς επιστρέφουν στο σπίτι τους μετά το μάθημα των αγγλικών. Ξαφνικά ...* Οι εικόνες δείχνουν δύο παιδιά που συναντούν στο πάρκο της γειτονιάς έναν τραυματισμένο σκύλο και τον μεταφέρουν στην κλινική μικρών ζώων. Αφού τον εξετάσει ο κτηνίατρος και περιποιηθεί τα τραύματά του, τον παίρνουν στο σπίτι τους. Τον περιποιούνται καθημερινά για έναν μήνα. Τελικά γίνεται καλά και τον πηγαίνουν βόλτα.

Αξιολόγηση - Επεξεργασία

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και σε συνάφεια με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση δοκιμασιών του γραπτού λόγου μπορεί να είναι σφαιρική αποδίδοντας έναν ενιαίο βαθμό, αναλυτική απομονώνοντας περισσότερα χαρακτηριστικά του γραπτού και αξιολογώντας το καθένα χωριστά, με βάση κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που καθορίζεται και με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά –συνήθως τρία ή τέσσερα. Η αναλυτική προσέγγιση προέκυψε από την ανάγκη για μεγαλύτερη αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στα αποτελέσματα των άμεσων δοκιμασιών αλλά και για πιο λεπτομερή ανάλυση των ικανοτήτων των εξεταζόμενων, με στόχο την πληρέστερη ενημέρωση αυτών που θα κάνουν χρήση των

αποτελεσμάτων. Προτείνεται σε περίπτωση ετερογενών αξιολογητών και θεωρείται αντικειμενική, καθώς εγγυάται τη μελέτη και αξιολόγηση όλων των εξεταζόμενων γλωσσικών υποδεξιοτήτων (Ηλιοπούλου, 2007). Πολλοί, όμως, ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται και με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης. Να τίθενται, δηλαδή, γενικά κριτήρια αξιολόγησης όπως: η πληρότητα του περιεχομένου, η καταλληλότητα του κειμένου (σαφής διατύπωση, εγκυρότητα των πληροφοριών, οργάνωση) και η αποτελεσματικότητά του (επίτευξη επικοινωνιακού σκοπού). Αλλά να αξιολογούνται και επιμέρους παράμετροι όπως: το περιεχόμενο (συνάφεια πληροφοριών με το θέμα, επάρκεια πληροφοριών, πρωτοτυπία), η οργάνωση (διάρθρωση του κειμένου, λογική ακολουθία σκέψεων, συνοχή, παραγραφοποίηση, στίξη), το λεξιλόγιο (ποικιλία, ορθή χρήση της σημασίας των λέξεων), το ύφος (προσαρμογή στις επικοινωνιακές περιστάσεις), η σύνταξη, η ορθογραφία-μορφολογία και η καθαρότητα-ευαναγνωσία του κειμένου. Έτσι από τη μια δεν χάνεται η ολική εικόνα του γραπτού και από την άλλη εξασφαλίζεται περισσότερη αξιοπιστία και λειτουργικοποιούνται οι παράμετροι αξιολόγησης του γραπτού (Ε.Π.Ε & Δ.Β.Μ., 2011).

Συνδυάζοντας τις δύο μεθόδους τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές (βλ. συγκεκριμένα παραδείγματα στην Εικόνα 1) αξιολογήθηκαν σε επίπεδο λέξης, πρότασης, παραγράφου και συνολικής δομής του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα σε επίπεδο λέξης ελέγχθηκαν οι ασαφείς λέξεις ή λέξεις που παρουσιάζονταν με μεγάλη συχνότητα στα κείμενα των μαθητών. Σε επίπεδο πρότασης, ελέγχθηκε πόσο πληροφοριακές και ολοκληρωμένες ήταν οι προτάσεις, απλές και σύνθετες. Σε επίπεδο παραγράφου, ελέγχθηκαν τα εξής: η ύπαρξη ή μη θεματικής πρότασης και υποστηρικτικών προτάσεων παραγράφου, η γραμματική τους ορθότητα και η συνάφειά τους με το όλο κείμενο. Η αξιολόγηση του περιεχομένου έγινε βάσει τριών στοιχείων που αφορούν τον πλούτο των ιδεών, τον τρόπο οργάνωσης και την ακρίβεια της έκφρασής τους. Επιπλέον, αξιολογήθηκαν το γλωσσικό ύφος, η γνησιότητα και η συνάφεια. Δηλαδή, αν στην αφηγούμενη ιστορία χρησιμοποιούνταν οι κατάλληλες γλωσσικές και γραμματικές δομές. Αν περιείχε ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία. Αν υπήρχε συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των διαφόρων γεγονότων και αν όλες οι πληροφορίες ήταν αναγκαίες για την εξέλιξή της. Η δομή αξιολογήθηκε ελέγχοντας αν το κείμενο περιείχε τα τυπικά δομικά στοιχεία του είδους του, δηλαδή: (α) περιβάλλον, (β) στόχοι ή επιθυμίες και αισθήματα των κεντρικών ηρώων, (γ) συγκρούσεις, (δ) αποκορύφωση γεγονότων, (ε) εσωτερική δράση των ηρώων, (στ) κεντρικό γεγονός, (ζ) δευτερεύοντα γεγονότα, (η) πρόλογος-επίλογος, (θ) απρόσμενα γεγονότα, (ι) λεπτομερή γεγονότα και (ια) άλλα γεγονότα. Στην ορθογραφία του κειμένου ελέγχθηκαν οι ακόλουθοι τύποι λαθών: (α) ορθογραφικά, (β) στίξης, (γ) σύνταξης, (δ) ακριβολογίας, (ε) καταληκτικά και (στ) θεματικά.

Για τον έλεγχο όλων των κριτηρίων που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια που είναι και η συγγραφέας του άρθρου οι κλείδες ελέγχου του προϊόντος (γραπτό κείμενο των μαθητών με συγκεκριμένο θέμα) από τον εκπαιδευτικό άτυπης³ αξιολόγησης: παραγράφου,

³ Η άτυπη αξιολόγηση δεν χρησιμοποιεί σταθμισμένες δοκιμασίες, αλλά δοκιμασίες που κατασκευάζει συνήθως ο εκπαιδευτικός.

περιεχομένου και παραγωγικότητας, ορθογραφίας (Κυριαζή & Σπαντιδάκης, 2001). Ο συνολικός βαθμός του κάθε μαθητή στα κείμενα που έγραψε προέκυψε από το άθροισμα της βαθμολογίας στις κλείδες για τη δόμηση της παραγράφου, το περιεχόμενο και την παραγωγικότητα των ιδεών και την ορθογραφία. Με βάση το σύστημα βαθμολόγησης, αναμένονταν μέγιστη γενική επίδοση 100 για κάθε κείμενο που έγραψαν οι μαθητές. Για να εξασφαλιστεί δε η αξιοπιστία της βαθμολόγησης των κειμένων των μαθητών έγινε κωδικοποίηση των γραπτών, ώστε να μην είναι δυνατόν να ταυτιστούν τα κείμενα με τους μαθητές. Επίσης, η διόρθωση του ίδιου γραπτού πραγματοποιήθηκε από δύο βαθμολογητές, την ερευνήτρια και έναν εκπαιδευτικό που δεν γνώριζε τους συμμετέχοντες. Η συμφωνία των δύο κριτών αρχικά δεν ήταν αρκετά υψηλή (59%), αλλά μετά την επίλυση των διαφωνιών κατόπιν συζητήσεως αποδείχτηκε υψηλή (93%). Οι διαφωνίες αφορούσαν την απόκλιση μεταξύ των δύο βαθμολογήσεων στα κριτήρια: γλωσσικό ύφος, γνησιότητα και συνάφεια. Για την επίλυση των διαφωνιών οι δύο βαθμολογητές επανεξέταζαν τα κείμενα και συμφωνούσαν σε μία από κοινού νέα βαθμολόγηση.

Αποτελέσματα

Με βάση στατιστικές αναλύσεις με το στατιστικό πακέτο SPSS 17 βρέθηκε ότι η επίδοση και των δύο ομάδων των μαθητών τόσο από συνολική άποψη όσο και σε όλα τα επιμέρους κριτήρια, εκτός από τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση, ήταν χαμηλότερη στην τεχνική εικόνων έναντι της τεχνικής ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων. Η μέθοδος της πολυμεταβλητής διακύμανσης (MANOVA) έδειξε την επίδραση του είδους τεχνικής στατιστικά σημαντική (Wilk's lambda=0,031, $F(1,43)=135,609$, $p<0,001$, $n^2=0,97$) για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση και (Wilk's lambda=0,584, $F(1,133)=11,133$, $p<0,001$, $n^2=0,42$) για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με περαιτέρω αναλύσεις, η επίδραση της ηλικίας των παιδιών δεν βρέθηκε σημαντική (Wilk's lambda=0,736, $F(1,88)=0,828$, $p=0,714$, $n^2=0,14$), υποδηλώνοντας ότι ο παράγοντας αυτός δεν έπαιξε σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών. Αντίθετα η επίδραση του φύλου βρέθηκε στατιστικά σημαντική (Wilk's lambda=0,602, $F(1,88)=2,224$, $p=0,015$, $n^2=0,31$), υποδηλώνοντας ότι ο παράγοντας αυτός έπαιξε ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών.

Όσον αφορά τη συνολική επίδοση, η διαφορά στους μέσους όρους της συνολικής βαθμολογίας των κειμένων τους για κάθε είδος τεχνικής δεν ήταν στατιστικά σημαντική και για τις δύο ομάδες των μαθητών. Συγκεκριμένα για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ο μέσος όρος με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων ήταν $M=92,048$, $SD=17,0465$, ενώ με των εικόνων $M=83,158$, $SD=19,1178$, $F(1,43)=2,650$, $p=0,111$, $n^2=0,05$. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ο μέσος όρος με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων ήταν $M=55,525$, $SD=16,4392$, ενώ με των εικόνων $M=47,005$, $SD=20,4956$, $F(1,133)=0,265$, $p=0,608$, $n^2=0,00$. Η επίδραση της ομάδας στην οποία ανήκαν οι μαθητές βρέθηκε στατιστικά σημαντική (Wilk's lambda=0,500, $F(1,88)=43,001$, $p<0,001$, $n^2=0,50$). Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση παρουσίασαν καλύτερη γενική επίδοση και στις δύο τεχνικές με στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(1,88)=80,293$, $p<0,001$, $n^2=0,48$ για την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων και $F(1,88)=53,200$, $p<0,001$, $n^2=0,38$ για την τεχνική των εικόνων].

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, στον οποίο παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι τιμές F για κάθε κριτήριο και τα αντίστοιχα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια και στις δύο δοκιμασίες. Από τη σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης διαφαίνεται ότι τα κείμενα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν μικρά σε μέγεθος με περιορισμένο λεξιλόγιο και παρουσίαζαν φτωχή προτασιακή συντακτική δομή όσον αφορά το σύνολο των προτάσεων στα κείμενά τους, απλές και σύνθετες. Αντίθετα όσον αφορά τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση οι επιδόσεις μεταξύ των δύο ομάδων δεν διέφεραν ιδιαίτερα. Σε ό,τι αφορά τα ορθογραφικά λάθη, διαπιστώνεται ότι αυξάνονται και στις δύο ομάδες ανάλογα με την έκταση των κειμένων και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν πολύ περισσότερα λάθη σε σχέση με τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση.

Κριτήρια	Μαθητές με Υψηλή Σχολική Επίδοση (N=22)		Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (N=67)		F(1,88)	p	η ²
	M	SD	M	SD			
Αριθμός Λέξεων (Δ ₁)	174,86	52,963	92,25	35,009	70,335	0,0001	0,45
Αριθμός Λέξεων (Δ ₂)	102,90	42,532	59,00	24,181	36,274	0,0001	0,29
Αριθμός Προτάσεων ⁴ (Δ ₁)	18,40	6,594	10,28	3,797	51,011	0,0001	0,37
Αριθμός Προτάσεων (Δ ₂)	9,90	5,060	6,41	2,818	16,535	0,0001	0,16
Αριθμός Λέξεων ανά Πρόταση (Δ ₁)	9,63	1,292	9,13	2,201	1,023	0,315	0,01
Αριθμός Λέξεων ανά Πρόταση (Δ ₂)	11,13	2,623	9,50	2,792	1,0253	0,018	0,06
Αριθμός Λαθών (Δ ₁)	9,50	6,815	30,97	19,963	24,348	0,0001	0,22
Αριθμός Λαθών (Δ ₂)	4,77	3,611	20,20	12,562	32,120	0,0001	0,27
Δομή (Δ ₁)	8,84	2,702	5,11	2,016	47,591	0,0001	0,35
Δομή (Δ ₂)	5,19	2,733	3,29	1,415	17,919	0,0001	0,17
Γλωσσικό ύφος (Δ ₁)	9,09	0,683	7,26	1,805	21,266	0,0001	0,20
Γλωσσικό ύφος (Δ ₂)	9,01	0,334	6,42	2,330	26,726	0,0001	0,24
Γνησιότητα (Δ ₁)	9,77	0,528	8,38	1,817	12,345	0,001	0,12
Γνησιότητα (Δ ₂)	7,33	0,660	6,76	2,365	24,850	0,0001	0,22
Συνάφεια (Δ ₁)	9,81	0,501	8,10	1,923	16,957	0,0001	0,16
Συνάφεια (Δ ₂)	9,27	0,810	6,64	2,234	29,080	0,0001	0,25

Πίνακας 1.

Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) σε κριτήρια των κειμένων των δύο ομάδων στις δύο δοκιμασίες (Δ₁, Δ₂)

Χαμηλές ικανότητες παρουσίασαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στη δόμηση των παραγράφων τους. Δεν υπήρχε θεματική πρόταση και υποστηρικτικές προτάσεις απλά γινόνταν μία παράθεση πληροφοριών, υπήρχαν

γραμματικά λάθη και δεν ήταν πάντα συναφείς με το όλο κείμενο. Επιπλέον, τα κείμενά τους δεν περιελάμβαναν επαρκείς αναφορές σχετικά με το περιβάλλον, τους στόχους, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των κεντρικών ηρώων. Και από την αξιολόγηση του περιεχομένου διαπιστώθηκαν αδυναμίες που αφορούσαν τον πλούτο των ιδεών, τον τρόπο οργάνωσης και την ακρίβεια της έκφρασής τους. Δεν χρησιμοποιούσαν πάντα τις κατάλληλες γλωσσικές και γραμματικές δομές, δεν περιελάμβαναν στα κείμενά τους απροσδόκητα στοιχεία και δεν υπήρχε συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των διαφόρων γεγονότων που ανέφεραν.

Οι διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,0001$ για τον αριθμό των λέξεων, των προτάσεων και των λαθών, τη δομή, το γλωσσικό ύψος, τη γνησιότητα και τη συνάφεια, ενώ για τη γνησιότητα στην τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,001$ και για τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση στην τεχνική των εικόνων σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,018$. Για την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική στο συγκεκριμένο κριτήριο.

Ομάδες μαθητών		Μαθητές με Υψηλή Σχολική Επίδοση (N=22)		Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (N=67)		Διαφορά επίδοσης		
Κατά Φύλο	Ανά Τάξη	M	SD	M	SD		t	p
	Δ' τάξη (Δ ₁)	91,49	26,957	59,27	9,858	32,22	4,482	0,0001
	Δ' τάξη (Δ ₂)	90,91	20,489	47,43	21,175	43,48	4,130	0,0001
	Ε' τάξη (Δ ₁)	95,98	11,249	53,34	19,053	42,64	6,382	0,0001
	Ε' τάξη (Δ ₂)	83,29	21,732	48,86	17,920	34,43	4,884	0,0001
	ΣΤ' τάξη (Δ ₁)	87,96	16,512	55,30	17,391	32,65	4,312	0,0001
	ΣΤ' τάξη (Δ ₂)	78,15	15,656	42,01	25,512	36,14	3,615	0,002
Κορίτσια	(Δ ₁)	96,58	16,920	55,45	14,506	41,13	8,286	0,0001
Κορίτσια	(Δ ₂)	91,51	182,084	45,96	21,220	45,55	6,956	0,0001
Αγόρια	(Δ ₁)	84,10	15,059	55,63	17,805	28,47	4,221	0,0001
Αγόρια	(Δ ₂)	68,52	10,232	47,89	20,215	20,63	2,799	0,007

Πίνακας 2.

Σύγκριση μέσων όρων (M) γενικής επίδοσης των δύο ομάδων στις δύο δοκιμασίες (Δ₁, Δ₂) κατά ηλικιακή ομάδα και φύλο (t-test)

Ακόμη και ξεχωριστά ιδωμένες όλες οι ομάδες, ανά τάξη και κατά φύλο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, έγραψαν καλύτερα κείμενα με βάση την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε όλες τις ομάδες σημείωσαν χαμηλότερη γενική επίδοση που ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,0001$ μεταξύ των δύο ομάδων και στις δύο δοκιμασίες, εκτός από την ΣΤ' τάξη και τα αγόρια στη δοκιμασία με την τεχνική των εικόνων που παρουσίασαν διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,002$ και $p=0,007$ αντίστοιχα. Κατά ενδιαφέροντα τρόπο οι μαθητές της Δ' τάξης και στις δύο ομάδες, αν και μικρότεροι ηλικιακά, κατάφεραν παρόμοιες επιδόσεις με τα μεγαλύτερα παιδιά και επιπλέον εμφάνισαν το ίδιο μοτίβο επίδοσης, δηλαδή τα κατάφεραν καλύτερα στη συνθήκη των ημιτελών προτάσεων.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν αφενός να διερευνηθεί η ικανότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένες δεξιότητες παραγωγής γραπτών αφηγήσεων σε σύγκριση με μαθητές αντίστοιχης ηλικίας που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή και αφετέρου να μελετηθεί η βοήθεια που μπορεί να προσφέρουν στους μαθητές δύο τεχνικές υψηλής καθοδήγησης, η τεχνική των εικόνων και η τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων, ως πλαίσια στήριξης και καθοδήγησης για τη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων. Για τον σκοπό αυτό χορηγήθηκαν δύο δοκιμασίες που αντιστοιχούν στις δύο τεχνικές και είναι αυτούσια έργα από δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια. Τόσο από τη γενική εντύπωση όσο και από την αναλυτική αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών ανά τάξη διαφαίνεται ότι οι δοκιμασίες ήταν εύχρηστες και μπορούσαν να εκτελεστούν ικανοποιητικά από όλες τις ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα.

Όπως αναμενόταν, η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών μεταξύ των δύο ομάδων σε συγκεκριμένα κριτήρια ανέδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν αδυναμίες και χαμηλές επιδόσεις στην παραγωγή γραπτών αφηγήσεων. Εκφράστηκαν με φτωχό λεξιλόγιο και δεν χρησιμοποίησαν τις κατάλληλες γλωσσικές και γραμματικές δομές. Σε συμφωνία με τις αναφορές άλλων ερευνών, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιήθηκαν από τους συμμαθητές τους με υψηλή σχολική επίδοση ως προς την ορθογραφία, τη σωστή χρήση των σημείων στίξης και το διαχωρισμό των γραμμμάτων σε κεφαλαία και μικρά (Σπαντιδάκης, 2004). Τα κείμενά τους ήταν μικρά σε μέγεθος, με ατελές περιεχόμενο, ενώ φανερή ήταν η έλλειψη στην οργάνωσή τους (Troia, 2006). Το λεξιλόγιο ήταν περιορισμένο, η προτασιακή συντακτική δομή φτωχή και ο έλεγχος του γραπτού τους για ορθογραφικά λάθη σχεδόν ανύπαρκτος (Σπαντιδάκης, 2004). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την άποψη ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παράγουν κείμενα μικρότερης έκτασης, τα οποία χαρακτηρίζονται από χαμηλού επιπέδου οργάνωση σε επίπεδο πρότασης και παραγράφου, και αδυνατούν να ελέγξουν την ορθογραφία, τη στίξη, τη γραμματική ή γενικότερα τη φύση του κειμένου τους προκειμένου να επιτύχουν καλύτερη επικοινωνία (Hooper et al., 2002). Επιπλέον, είναι συναφή με αποτελέσματα έρευνας της Αλευριάδου και των συναδέλφων της (2011), η οποία έχει αναδείξει ότι μαθητές με «ειδική γλωσσική διαταραχή» διαφέρουν ως προς την ορθογραφική ορθότητα, την κειμενική οργάνωση και την οργάνωση αποδομημένης πρότασης και αποδομημένου κειμένου σε

σύγκριση με μαθητές που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή. Η μη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων όσον αφορά τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα των Houck και Billingsley (1989), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γράφουν συνολικά λιγότερες λέξεις συνθέτοντάς τες σε μεγαλύτερες προτάσεις.

Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επέδειξαν χαμηλότερο επίπεδο αφηγηματικής ικανότητας και δεν χρησιμοποίησαν ικανοποιητικά τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού λόγου. Συγκεκριμένα οι αναφορές σχετικά με το περιβάλλον, τους στόχους, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των κεντρικών ηρώων ήταν περιορισμένες. Δεν αναφέρθηκαν σε πολλά δευτερεύοντα γεγονότα, τα οποία να περιστρέφονται γύρω από το κεντρικό γεγονός και τα κείμενά τους δεν περιείχαν ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία. Δεν υπήρχε μεγάλη συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των διαφόρων γεγονότων. Παρουσίασαν αδυναμία στο να ανακαλέσουν γνώσεις και πληροφορίες, να διαμορφώσουν ιδέες, να τις επενδύσουν λεξιλογικά και υφολογικά, να παρακολουθήσουν τη νοηματική συνοχή του κειμένου, τη δομή του σε κάθε επίπεδο, τη σύνταξη και τη μορφολογία του. Αντίθετα οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση διαθέτοντας καλύτερες μεταγνωστικές δεξιότητες αξιοποίησαν καλύτερα αυτές τις παράλληλες δραστηριότητες κατά τη διαδικασία της γραφής τους (Alamargot & Fayol, 2009). Αυτές οι διαπιστώσεις συμφωνούν με έρευνα της Sakellariou (2010), από την οποία προέκυψε ότι η παραγωγή των κειμένων των μαθητών με δυσλεξία είναι χαμηλότερου επιπέδου σε σύγκριση με τις ομάδες ελέγχου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε μπορούν να ξεφύγουν εύκολα από το κομμάτι σύνταξης του γραπτού κειμένου και να περάσουν στο συγγραφικό (Newcomer & Barenbaum, 1991).

Από περαιτέρω αναλύσεις έχουν προκύψει κάποια εποικοδομητικά συμπεράσματα που αφορούν τόσο την ηλικιακή ομάδα όσο και το φύλο των μαθητών. Οι μαθητές της Δ' τάξης και στις δύο ομάδες κατάφεραν πολύ καλές επιδόσεις τόσο από συνολική άποψη όσο και σε επιμέρους κριτήρια. Αντίθετα, οι μαθητές της ΣΤ' τάξης κατάφεραν τις χαμηλότερες επιδόσεις έναντι των άλλων δύο τάξεων γενικά και σε κάποια επιμέρους κριτήρια. Προφανώς πέρα από τις διατομικές διαφορές των μαθητών οι καλύτερες επιδόσεις οφείλονται και στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου με τις τεχνικές που αναφέρονται στα νέα βιβλία. Την περίοδο που έγινε η έρευνα έγινε και η συστηματική εισαγωγή και διδασκαλία των νέων βιβλίων στις συγκεκριμένες τάξεις. Έτσι οι μαθητές της Ε' τάξης, αλλά κυρίως της ΣΤ' τάξης, είχαν ασκηθεί εκτενώς στο να γράφουν κείμενα με βάση τα παλιά σχολικά βιβλία. Το δε εύρημα ότι τα κορίτσια με υψηλή σχολική επίδοση έγραψαν ποιοτικότερα κείμενα σε σύγκριση με τα αγόρια και στις δύο τεχνικές συμφωνεί με πολλές μελέτες, οι οποίες δείχνουν συστηματικά ότι τα πρώτα διαθέτουν καλύτερες γλωσσικές ικανότητες από τα δεύτερα (π.χ. Berninger et al., 2008b· Bornstein & Cote, 2005· Bourke & Adams, 2011). Αυτό το εύρημα δεν επιβεβαιώνεται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προφανώς λόγω των μαθησιακών δυσκολιών και των παρόμοιων προβλημάτων που παρουσιάζουν στην παραγωγή γραπτού λόγου τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια.

Σχετικά με τα πλαίσια στήριξης που δόθηκαν στους μαθητές, και αφορούν το είδος της τεχνικής που χρησιμοποιήθηκε για να στηρίξει τις σκέψεις των μαθητών και να βοηθήσει την έκφραση των ιδεών τους, προέκυψε ότι και οι δύο ομάδες των

μαθητών τα κατάφεραν καλύτερα με βάση την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων έναντι της τεχνικής εικόνων. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη τεχνική εκφράστηκαν με πλουσιότερο λεξιλόγιο γράφοντας μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, χωρίς να περιλαμβάνονται άσκοπες επαναλήψεις και ασαφείς λέξεις. Οι προτάσεις τους, απλές και σύνθετες, ήταν περισσότερο πληροφοριακές και ολοκληρωμένες. Αναγνώρισαν καλύτερα τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού λόγου και τα κείμενά τους περιελάμβαναν αναφορές σχετικά με το περιβάλλον, τους στόχους, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των κεντρικών ηρώων. Αναφέρονταν σε περισσότερα δευτερεύοντα γεγονότα, τα οποία περιστρέφονταν γύρω από το κεντρικό γεγονός και κάποια από αυτά ήταν απρόσμενα. Επιπλέον, παρουσίασαν καλύτερο επίπεδο αφηγηματικής ικανότητας χρησιμοποιώντας κατάλληλες γλωσσικές και γραμματικές δομές. Τα κείμενα με βάση τη συγκεκριμένη τεχνική περιείχαν περισσότερο ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία και υπήρχε μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των διαφόρων γεγονότων. Όμως οι φράσεις που δόθηκαν τους περιορίσαν στο να αναπτύξουν μεγάλες προτάσεις. Αντίθετα, η χρήση εικόνων ενεργοποίησε αποτελεσματικότερα τον αυθόρμητο λόγο και έδωσε αφορμή για δημιουργία μεγαλύτερων προτάσεων με σχετικά περισσότερες λέξεις. Με βάση αυτά τα ευρήματα είναι ολοφάνερο ότι η υπόθεσή μας ότι οι δύο τεχνικές θα βοηθήσουν εξίσου τους μαθητές να παράγουν ποιοτικά κείμενα με τη βοήθειά τους δεν επιβεβαιώνεται.

Κλείνοντας, θεωρείται απαραίτητο να επισημανθεί ότι αν και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτών αφηγήσεων, ωστόσο η ποιότητα του γραπτού τους βελτιώνεται συν τω χρόνω μέσω της κατάλληλης και συστηματικής διδασκαλίας των δομικών τους στοιχείων και υπερδομών που εμπλέκουν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Για μια διδακτική παρέμβαση υπέρ των μαθητών, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός καλό θα είναι να διερευνά πρώτα τόσο το επίπεδο των μαθητών του όσο και το είδος της τεχνικής καθοδήγησης που τους ευνοεί περισσότερο σε κάθε κειμενικό είδος. Η καθοδήγηση με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων φαίνεται να βοηθά όλους τους μαθητές, τόσο με υψηλή σχολική επίδοση όσο και με μαθησιακές δυσκολίες, να γράφουν ποιοτικότερα κείμενα. Είναι προφανές ότι θα πρέπει να καλλιεργηθεί πιο συστηματικά η τεχνική εικόνων που δεν τους βοήθησε πολύ. Ωστόσο η χρήση και άλλων τεχνικών υψηλής αλλά και χαλαρής καθοδήγησης, εναλλακτικά αλλά και συνδυαστικά, θα μπορούσε να προσφέρει ακόμη καταλληλότερα πλαίσια στήριξης στους μαθητές, να καθοδηγήσει καλύτερα τις σκέψεις τους και να τους βοηθήσει να εκφράσουν αποτελεσματικότερα τις ιδέες τους. Μελέτες έχουν αναδείξει οφέλη από την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων σε αρχάριους-μαθητές-συγγραφείς και θετική επιρροή της στην ποιότητα του γραπτού λόγου (Ξάνθη, 2012, 2015· Παπαδημητρίου & Βοσνιάδου, 2008· Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2006). Προσεγγίζοντας, λοιπόν, την παραγωγή του γραπτού λόγου τόσο ως κοινωνιο-γνωσιακή, πολυσύνθετη, πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία όσο και ως κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένη δραστηριότητα, θα πρέπει να παρέχονται στους μαθητές οι κατάλληλες διαδικαστικές διευκολύνσεις, νύξεις και οδηγίες που θα τους βοηθήσουν να ενσωματώσουν τις αναπτυσσόμενες αυτορρυθμιστικές δεξιότητες στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές τους δομές, με στόχο τη συγγραφική αυτονομία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Σπαντιδάκης, 2010).

Βιβλιογραφία

- Adam, J. M. (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα. Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος* (Γ. Παρίσης, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Αλευριάδου, Α., Σέμογλου, Κ., & Οικονομίδου, Γ. (2011). Συγκριτική διερεύνηση δυσκολιών στο γραπτό λόγο σε μαθητές με χαμηλή απόδοση στη γραφή και σε μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 36-51.
- Almargot, D., & Fayol, M. (2009). Modeling the development of written composition. In R. Beard, D., Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The Sage handbook of writing development* (pp.23-47). London, UK: Sage.
- Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Berninger, V., Nielsen, K., Abbott, R., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008b). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology*, 46, 151–172.
- Berninger, V. W., Mizokowa, D. T., & Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 29, 57-79.
- Bonheim, H. (1992). *The narrative modes: techniques of the short story*. Cambridge U.K.: D.S. Brewer.
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2005). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy*, 7, 299-316.
- Bourke, L., & Adams, A. (2011). Is it difference in language skills and working memory that account for girls being better at writing than boys. *Journal of Writing Research*, 3(3), 249-277.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & J. M. Levert (Eds.), *The Child's conception of language acquisition* (pp. 241-256). New York, NY: Springer-Verlag.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού*. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ε.Π.Ε., & Δ.Β.Μ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: ΕΣΠΑ 2007-13 / Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση/ Αναλυτικά Προγράμματα 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη». Ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf
- Fitzgerald, J. (1989). Research on stories. In K. D. Mut (Ed.), *Children's Comprehension of Text* (pp. 2-36). Newark, DE: International Reading Association.
- Genette, G. (2007). *Σχήματα III. Ο Λόγος της Αφήγησης: Δοκίμιο Μεθοδολογίας και άλλα κείμενα* (μτφρ. Μ. Λυκούδης). Αθήνα: Πατάκης.

- Ηλιοπούλου, Κ. (2007). Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτική προσέγγιση versus Ολιστικής: μια συγκριτική προσέγγιση. Ανακτήθηκε από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/06DefterovathmiaEkpedefsi/iliopoulou/iliopoulou.pdf>
- Hooper, S. R. (2002). The Language of Written Language: An Introduction to the Special Issue. *Journal of Learning Disabilities, 35* (1), 2-6.
- Houck, C. K., & Billingsley, B. S. (1989). Written expression of students with and without learning disabilities: Differences across grades. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 561-572.
- Κυριαζή, Ο., & Σπαντιδάκης, Ι. (2001). Τρόποι αξιολόγησης των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και των κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Κίνητρο, 3*, 35-78.
- Magos, K., & Kontogianni, A. (2009). «When Ali meets Angeliki»: A Research of Student Teachers Perceptions for the Ethnic Other. In the Proceedings of the International Congress of Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language *We Speak the Same Culture* (pp. 475–489). Ankara, Turkey: Gazi University.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, script and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Newcomer, P. L., & Barenbaum, E. M. (1991). The written composing ability of children with learning disabilities. A review of literature from 1980 to 1990. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 578-593.
- Ξάνθη, Σ. (2012). Η γραπτή έκφραση ως διαδικασία: Από τη λειτουργική εκτίμηση στη δόμηση της γνώσης. *Ψυχολογία 19*(1), 22-41.
- Ξάνθη, Σ. (2015). Παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων για την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ανακτήθηκε από <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=764&cid=74>
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Ανακτήθηκε από http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos_a.pdf
- Παπαδημητρίου, Ε., & Βοσνιάδου, Σ. (2008). Ανάπτυξη γραπτού λόγου: Περιγραφικά κείμενα. *Νέα Παιδεία, 126*, 88-108.
- Quinlan, T. (2004). Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 337-346.

- Sakellariou, E. (2010). *Does memory play a part in the quality of the written product? The impact of the working memory system and other cognitive processes in writing performance in students with dyslexia* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southampton, UK.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics: Vol. 2: Reading, Writing, and Language Learning* (pp. 142-175). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι., & Βάμβουκας, Μ. (2006). Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. Μια σύγκριση τριών μεθόδων διδασκαλίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σσ. 357-378). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γωνιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). New York, NY: The Guilford Press.
- ΥΠΕΠΘ - ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr
- ΥΠΕΠΘ - ΠΙ. (2007). *Νέα Σχολικά εγχειρίδια - Γλώσσα Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr